

# O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ENTRE TRANSIÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES: RELATOS DE PROFESSORES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Manuel Álvaro Soares dos Santos <sup>1</sup>

Lúcia de Fátima Santos <sup>2</sup>

**RESUMO:** A discussão em torno do ensino de Língua Portuguesa deve levar em consideração o contexto histórico desse componente curricular, uma vez que muitas práticas vigentes no seio escolar são resultado do transcendental histórico que perpassa as transições entre as orientações nos documentos oficiais. Logo, compreendermos que essa importância histórica, assim como a contextualização acerca dos estudos do letramento e dos gêneros discursivos, possibilita compreender algumas evidências nas práticas de ensino e, por conseguinte, na formação de professores. Com isso, temos como objetivo neste artigo analisar como os professores em formação inicial, participantes do subprojeto Letras/Português do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), refletem sobre as práticas de ensino de Língua Portuguesa, como também sobre a formação docente, através dos registros escritos acerca de suas vivências na educação básica. Para isso, são utilizados registros escritos nos gêneros discursivos anotações de campo e diários reflexivos, produzidos em práticas de letramento, a partir de atividades realizadas em parceria com professores da formação continuada em escolas públicas da educação básica. Com base nos dados analisados, observamos que, nas práticas de escrita que realizam, os professores promovem autorreflexões que expressam transições e ressignificações no ensino de Língua Portuguesa e na formação docente.

**Palavras-chave:** PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa; Formação de professores; Letramento.

## INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 2000) tem motivando muitas pesquisas no sentido de investigar as possíveis práticas pedagógicas envolvendo os gêneros discursivos. Rojo (2006) afirma que, a partir dos anos de 1995 e 1996, estudos começaram a ganhar número, buscando compreender as implicações dos gêneros discursivos enquanto objetos didáticos. Assim, é possível afirmar que a publicação dos PCN possibilitou uma dinamicidade nos estudos de gêneros e nas práticas de ensino, pois, antes da publicação desse documento, o campo era orientado por práticas descontextualizadas que visavam apenas aos aspectos formais dos textos

---

<sup>1</sup> Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, [manuelalvaross@gmail.com](mailto:manuelalvaross@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Língua Portuguesa, professora do Curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas-UFAL, [lfsmar@hotmail.com](mailto:lfsmar@hotmail.com)

(GERALDI, 2013). Por conseguinte, o caráter dialógico da linguagem era desconsiderado para efeitos de ensino. Contudo, conforme aponta Miller (2012), os traços formais que constituem os gêneros são frutos das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos no momento da interação, assim estão longe de ser neutros e estáticos.

Nesse sentido, as mudanças que o ensino de LP enfrentou ao longo dos tempos esteve pautada por objetivos nem sempre explícitos sobre a formação dos sujeitos. Pietri (2010) e Bunzen (2011) apontam que o processo de constituição da disciplina esteve em consonância com o seu tempo histórico e com os interesses de cada época. Desse modo, a nomeação da disciplina Comunicação e Expressão carregava em si discursos pedagógicos e socioeconômicos de sua época. Antes a disciplina era denominada Gramática Nacional, a qual tinha como objetivos proporcionar o contato com a língua nacional culta, concebendo-se que o estudo da gramática normativa em si iria garantir uma competência discursiva para ler e escrever textos. Em outras palavras, a mudança da disciplina de Gramática Nacional para Comunicação e Expressão ocorreu porque o novo público que a escola passou a receber possivelmente iria compor o quadro de funcionários das indústrias que chegavam ao Brasil.

Com base nessas considerações iniciais, temos como objetivo neste artigo analisar como os professores em formação inicial, participantes do subprojeto Letras/Português do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), refletem sobre as práticas de ensino de LP, como também sobre a formação docente, através dos registros escritos acerca de suas vivências na educação básica. Porém, para um maior entendimento das práticas de ensino de LP, abordamos o contexto histórico da disciplina de LP em diálogo com os documentos que orientam sua prática; discutimos as mudanças promovidas no ensino de LP por meio dos estudos dos letramentos e dos gêneros e, em seguida, analisamos dados da prática docente no ensino de LP, produzidos nas atividades desenvolvidas pelos participantes do Pibid/Letras/Português, a fim de compreendermos as demandas na e para a formação docente.

A disciplina Língua Portuguesa, ao longo dos tempos, enfrentou mudanças tanto em sua nomenclatura quanto em sua natureza teórica e metodológica e, conseqüentemente, houve implicações nos objetivos e concepções de língua(gem). Assim, em cada designação (Gramática Nacional, Língua Pátria e Comunicação e Expressão) havia uma construção didático-pedagógica acerca dos objetivos de ensino. De acordo com Bunzen (2011), a denominação da disciplina Gramática Nacional, que remete ao século XVI, era em miúdos um conglomerado de estudos gramaticais embasados no Latim Clássico, no qual textos literários de autores portugueses eram usados como pretexto para a aplicação da nomenclatura gramatical estática sem nenhuma reflexão.

Em outro momento, a denominação como Língua Pátria, que remete ao século XVIII, foi instituída com a publicação de uma carta assinada pelo Marquês de Pombal que, conforme Bunzen (2011, p. 892), “[...] antes mesmo da expulsão dos jesuítas, já obrigava os colonos, com a carta régia de 12 de setembro de 1757, a ensinar aos povos indígenas a língua portuguesa europeia, além de proibir o uso de línguas indígenas na colônia”. Esta disciplina pautava-se também numa densa carga de conteúdos metalinguísticos por conceber que o domínio da língua nacional era, sobretudo, uma questão de identidade com o país.

No século XX, a disciplina denominava-se Comunicação e Expressão, cujo aporte teórico pautava-se na teoria da comunicação, pois acreditava-se numa língua(gem) transparente e usada unicamente como ferramenta para expressão. Tal disciplina estava justificada pelo crescimento industrial e econômico que chegava ao Brasil na década de 60, com isso o ensino passou por uma suposta democratização com a ampliação de seu público, o que gerou, obviamente, aumento tanto de alunos quanto de professores<sup>3</sup>. Nessa disciplina o objetivo era instrumentalizar os sujeitos para codificarem e decodificarem textos curtos, majoritariamente, oriundos das esferas burocráticas, visto que a indústria que chegava ao Brasil demandava de mão de obra (BUNZEN, 2011; PIETRI, 2010).

Hoje, através dos documentos legais assinados na década de 90, a disciplina denomina-se Língua Portuguesa e se constitui como sendo interdisciplinar, concebendo o intrínseco vínculo entre língua(gem) e as interações sociais. Conforme os PCN (2000, p. 17), no ensino de LP, concebe-se “a língua situada no emaranhado das relações humanas [...] não a língua divorciada do contexto social vivido. Sendo ela dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar”. Esse documento, lançado em 1996 e sustentado pelas discussões da LDB 9.394/96, rompe com o caráter normativo e meramente disciplinar dos conteúdos de LP, incluindo o ensino por meio de gêneros na seara das discussões pedagógicas. Ademais outro documento lançado em 2002 com intuito de subsidiar os diálogos foi o PCN+, tendo como intuito ampliar e ratificar discussões que já estavam presentes no documento anterior. No PCN+ (2002), atribui-se mais autonomia à disciplina LP e são inseridos em seus eixos temáticos não só conteúdos de base epistemológica, mas também são introduzidos os contextos cultural, histórico e econômico. Como reflexo disso, propõe-se uma perspectiva menos conteudista no ensino e aprendizagem da língua.

---

<sup>3</sup> Com a ampliação do público escolar, o Estado se viu obrigado a contratar professores sem a formação esperada para a complexidade das relações que compõem a prática docente, com isso o governo apostou em manuais didáticos que pudessem suprir as lacunas dos professores.

Sob essa abordagem proposta nos PCN, o processo de ensino e aprendizagem passa a ser fundamentado em bases mais científicas, na qual a triangulação entre a concepção dialógica de língua(gem), o ensino por meio de gêneros, a interdisciplinaridade e flexibilidade dos conteúdos propõem uma disciplina mais crítica, dinâmica e uma ampliação dos objetivos a serem construídos. A concepção de linguagem dialógica prevê a inserção dos sujeitos no cenário da interação discursiva, levando em conta suas posições, com base em análise e discussão de temas concretizados em gêneros integrados às práticas sociais, em diferentes contextos de interação. Com o ensino por meio dos gêneros discursivos, a proposta é de distanciamento da prática de ensino caracterizada com a aplicação meramente da metalinguagem. Essa proposta de mudanças no ensino tomou proporções maiores ao serem concebidas sob uma visão interdisciplinar. Assim, o ensino não se restringe aos conteúdos disciplinares isoladamente, mas abordados considerando o contexto histórico, cultural e econômico, viabilizando, desse modo, o diálogo com outros domínios do saber.

Entretanto, mesmo com todos esses avanços didático-pedagógicos, ainda há muita resistência em considerar os estudos científicos da linguagem, pois, conforme Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), há uma resistência aos estudos linguísticos por parte de alguns, uma vez que buscam deslegitimar discussões científicas no campo dos estudos linguísticos. O documento apresenta um antigo relato acerca do que falamos, mas que, por vezes, parece-nos atual. As OCEM nos mostram que, na década de 70, esteve instaurada nos ambientes acadêmicos muitas discussões acerca da sociolinguística, contudo grande parte dos professores de LP pensavam que tais proposições afrontariam a língua “correta” e que, por tal motivo, estas não deveriam adentrar o campo da educação linguística dos estudantes. Hoje, embora já tenham decorridas várias décadas, ainda ouvimos que os alunos “não sabem falar direito”, que “o brasileiro não sabe português”. Essas posições foram apontadas em Bagno (2015) como mitos sobre o português brasileiro, noções estas que ainda carregam implicitamente a ótica de que ensinar LP é ensinar gramática, deixando claro suas ideias acerca do que pensam e como agem no ensino da Língua Portuguesa, ou seja, “há estereótipos educacionais complexos e difíceis de serem rompidos, como no caso do ensino das classificações apriorísticas de termos gramaticais”, desintegrando o texto de sua prática social (PCN, 2000, p. 18), ao contrário do que prevê os estudos dos letramentos sob uma perspectiva crítica e dos gêneros discursivos.

Os estudos dos letramentos, como os conhecemos hoje se configura como um conceito plural, assim, quando falamos de letramento estamos falando de práticas sociais múltiplas, envolvendo tanto as diversas culturas quanto as diversas linguagens, numa perspectiva

ideológica. Contudo, os estudos dos letramentos podem acontecer sob duas perspectivas como argumenta Street (2014), a saber: um modelo autônomo e um modelo ideológico.

O modelo de letramento autônomo se presta a configurações técnicas e neutras em usos de escrita e leitura concebidas como práticas individuais. Nessa perspectiva o ensino pauta-se por culturas dominantes que são apresentadas como homogêneas aos sujeitos que não fazem parte desse nicho sociocultural. Street (2007; 2014) apresenta críticas a este modelo de letramento por acreditar que ele faça parte de uma política educacional de dominação e controle social. Com isso, os sujeitos que não fazem parte desse lócus cultural, propagado pelo modelo autônomo, sentem-se inseridos em um ambiente de aprendizagem que não lhes dizem nada, inviabilizando a construção de uma consciência crítica. Street (2014) argumenta ainda, que este modelo, a priori, monolítico e neutro não é realmente neutro nem monolítico, pois estão imbricados em suas estruturas ideologias e interesses de dominação e controle social diante desses. É importante salientar que as políticas educacionais que se desenvolveram neste modelo partiram de déficits quantitativos de países que tinham baixos níveis de alfabetização. Desse modo, os países adotaram a proposta de letramento autônomo, pensando em melhorar os níveis de letramentos<sup>4</sup> dos sujeitos.

Street (2014) critica fortemente esta política, pois, conforme o autor argumenta, como garantir qualidade nesses “níveis de letramento” dentro de comunidades marcadas pela heterogeneidade? Quais práticas culturais serão validadas? Como considerar as culturas locais frente a esses modelos de dominação? Esses são alguns dos questionamentos que o autor apresenta frente a este modelo que mensura os níveis de letramentos dos sujeitos como se eles estivessem inseridos em contextos técnicos e neutros onde não há heterogeneidade sociocultural e política. Assim, Street defende:

Uma consideração mais ampla de letramento como uma prática social e numa perspectiva transcultural. Dentro dessa perspectiva uma mudança importante já foi a rejeição por vários autores da visão dominante de letramento, como uma habilidade “neutra”, “técnica” (STREET, 2014, p. 17).

As práticas de letramentos dentro dessa visão transcultural e ideológica são sempre sociais, com isso essas perspectivas transculturais apontam para a importância de considerar

---

<sup>4</sup> O letramento quando pensado como prática social não pode ser compreendido em níveis, pois como saber o nível deste ou daquele se o que vai os diferenciar de fato é a familiaridade dos sujeitos com tais práticas. Logo, o que pode ser fácil e relevante para um pode não ser para outro. Precisamos, pois, pensar sempre os letramentos situados como uma ação da cultura humana semiotizada.

tanto as práticas de letramentos locais quanto as práticas globais. Ao contrário do letramento autônomo, o modelo ideológico não nega nenhuma manifestação cultural, pois busca-se a horizontalização dos poderes de modo que as múltiplas práticas culturais possam conviver de forma mais democrática. Nesse sentido, comungamos com a posição de Rojo (2012) que propõe uma visão multicultural dentro de nossas próprias práticas culturais, levando os sujeitos a perceberem como e onde estão inseridos para que, por meio disso, eles possam agir em suas localidades de modo mais crítico e consciente, transformando, assim, suas realidades por meio da linguagem. É sob essa perspectiva que concebemos o letramento docente.

O letramento docente propicia que os professores construam uma compreensão mais ampla e aprofundada sobre as realidades em que se inserem, particularmente o contexto escolar, como abordam diferentes discussões (KLEIMAN, 2001, SIGNORINI, 2006). Distanciando-se dos preconceitos atribuídos aos professores pela imprensa e pela academia, as discussões propostas nas coletâneas de textos apresentadas por essas autoras focalizam o letramento do professor de modo relacionado com as especificidades locais em que se efetiva o trabalho docente, considerando as relações de poder e as diferenças socioculturais. No entanto, para que os sujeitos possam agir em suas localidades através de textos, é preciso ampliarmos o conceito de letramento e termos em vista que a noção de texto hoje não se faz somente pela modalidade verbal (BRASIL, 2017), pois a contemporaneidade, bem como as tecnologias ampliaram o modo como os sujeitos se organizam e se comunicam (ROJO; MOURA, 2012). Para Rojo (2009, p. 119) “é importante também [...] abordar as diversas mídias e suportes em que os textos circulam, já que há tempos o impresso e o papel deixaram de ser a principal fonte de informação e formação”.

Nesse espectro, os letramentos contribuem para o desenvolvimento de práticas educativas mais significativas no ensino de LP, tendo em vista a participação ativa dos sujeitos nos diferentes contextos socioculturais, uma vez que, no contato com suas culturas locais e com as múltiplas linguagens, poderão desenvolver uma compreensão mais ampla da realidade em que estão inseridos e, com isso, terão maiores condições de apresentar questionamentos, propor soluções, buscar e trilhar caminhos alternativos sem seguirem modelos de educação linguística dominantes. Sob essa perspectiva os gêneros produzidos nas práticas de letramentos respondem às necessidades de atuação nas práticas sociais.

Porém, o ensino por meio dos gêneros discursivos no Brasil nem sempre se configurou como hoje o concebemos. Ele passou a ganhar força quando o componente de Língua Portuguesa assumiu um novo caráter mediante a publicação da nova LDB 9.394/96, pela qual introduziu-se o gênero discursivo e os textos como eixos norteadores das discussões. Isso, em

grande parte, impulsionou mudanças na orientação teórica e metodológica para o ensino, que passou a priorizar as práticas de leitura e escrita, sejam em gêneros orais ou escritos e mais recentemente multimodais, conforme preconiza a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017).

Contudo, antes de sua publicação a disciplina sustentava-se através da LDB 5.692/71, no qual disciplina tinha um caráter mais normativo e menos reflexivo, assim diante das determinações dessa antiga lei, a gramática regia a disciplina, e o texto era mero pretexto ao exercício da metalinguagem. Contudo, não é de se estranhar essa postura grotesca no ensino de LP sob a LDB 5.692/71. Na época de sua publicação, por volta dos anos 70, o ensino de gêneros era um fim normativo e descontextualizado (MILLER, 2012), a concepção de uma linguagem dialógica ainda enfrentava grandes barreiras frente a uma concepção de linguagem homogênea e “neutra”, sobretudo pautadas nos ideais da Linguística Interna que era defendida pelo suíço, Ferdinand de Saussure<sup>5</sup>, em sua obra póstuma publicada em 1916, o Curso de Linguística Geral.

Os estudos dos gêneros começaram a ganhar cada vez mais espaço dentro dos ambientes acadêmicos, visando com isso lançar contribuições para o ensino de LP. Conforme afirmam Bawarshi e Reiff (2013), ao longo dos tempos os estudos dos gêneros tiveram diferentes formas e diferentes inclinações teóricas. Nesse quadro, os autores apontam algumas das principais escolas de gênero<sup>6</sup>: a Escola de Sidney embasada na Linguística Sistêmico- Funcional, a Escola de Genebra embasada pelos estudos do Interacionismo Sócio-discursivo e a Escola América embasada pelos estudos da nova retórica e da sociologia (BAWHARSHI; REIFF, 2013). Acrescentemos a essas perspectivas a abordagem dialógica bastante influente aqui no Brasil.

Aqui no Brasil Bawarshi e Reiff (2013) sinalizam como uma escola de gênero híbrida, partindo dos estudos do ISD e a depender dos contextos podem receber influências de outras orientações teóricas. Ainda segundos os autores (2013, p. 99), “ a pesquisa de gêneros no Brasil tem sido especialmente instrutiva pela maneira como faz uma síntese das tradições linguísticas, retórica e social”, embora, em partes, “parece-nos que tal heterogeneidade e multiplicidade de perspectivas foram praticamente ‘camufladas’ como se houvesse apenas uma direção para se abordar os ‘gêneros’ (BUNZEN, 2003, p. 1).

---

<sup>5</sup> Não lançamos aqui uma crítica a Saussure por estar dentro da Linguística Interna. Pensamos e temos discutidos nos ambientes acadêmicos que o suíço não desconsiderou o lado social da língua, ele apenas tomou como objeto de estudo o sistema linguístico, o que nem sempre é dito quando seu nome é citado nas discussões.

<sup>6</sup> As respectivas escolas de gêneros apresentarão abreviações, assim para nos referirmos a Linguística Sistêmico-Funcional escreveremos LSF; para escola de Genebra ISD e para nova retórica ERG.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 159), “a tendência hoje é explicar como eles se constituem e circulam”, não cabendo exercícios de metalinguagem genérica, visto que uma abordagem nesse modelo não viabiliza a construção de uma compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2011). Sendo assim, para elaborarmos nossos projetos discursivos “precisamos saber em que tipo de situação nos encontramos, que tipo de coisas estão sendo ditas e que tipo de coisas queremos realizar” (BAWHARSHI; REIFF, 2013, p. 13). Sob essa perspectiva, Miller (2012, p. 22) defende, que “o estudo dos gêneros é válido não porque pode permitir a criação de algum tipo de taxonomia, mas porque enfatiza alguns aspectos sociais e históricos”.

Apesar dessa abordagem, acreditamos que tais transformações no ensino de LP têm seus efeitos retardados ou inviabilizados, em alguns contextos, visto que a formação docente acontece de maneira bastante descontextualizada. Logo, ainda apresentamos muitos ecos da LDB 5.692/71 ao nos depararmos com práticas docentes em que os gêneros são vistos apenas como pretexto ao exercício da metalinguagem, deixando de reconhecer que tal abordagem pode comprometer o processo de letramento dos sujeitos em comunidades letradas como a nossa, que faz uso da escrita e da leitura no uso de uma diversidade de gêneros. Segundo Bawarshi e Reiff (2013), o gênero não deve ser trabalhado como uma entidade classificatória, pois os sujeitos ao entrarem na cadeia da comunicação discursiva devem compreender não somente a metalinguagem, mas também as dinâmicas interacionais que envolvem o ato comunicativo. Para Bakhtin:

Ao falar levo sempre em conta o fundo aperceptível de percepção do meu discurso pelos destinatários: até que ponto ele pode estar a par da situação [...] levo em conta suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias- tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o estilo do enunciado (BAKHTIN, 2011, p. 302).

Nesse sentido, a disciplina de Língua Portuguesa precisa, então, pautar-se de modo a viabilizar a construção de uma postura responsiva ativa, enxergando os gêneros como um meio para a construção dos sentidos. Para Miller:

Quando aprendemos um gênero não é apenas um padrão de formas ou um método para realizar nossos propósitos. Aprendemos, e isto é o mais importante, quais propósitos podemos ter [...] para o estudante, gênero serve como chave para entender como participar das ações de uma comunidade (MILLER, 2012, p. 41).

Defendemos, pois, que o ensino de LP deva pautar-se por uma perspectiva voltada à compreensão das práticas sociais de linguagem, assim “só uma compreensão profunda da natureza do enunciado e das peculiaridades dos gêneros discursivos pode assegurar a solução correta dessa complexa questão metodológica” (BAKHTIN, 2011, p. 269), situando sempre as ações no tempo e no espaço, pois conforme este autor (2011, p. 245, grifo nosso): “**tudo nesse mundo é tempo-espaço**, cronotopo autêntico”.

## METODOLOGIA

Para responder ao objetivo a que nos propomos neste artigo, recorreremos ao banco de dados do subprojeto do Pibid/Letras-Português, Campus A. C. Simões, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), considerando como objeto de análise anotações de campo e diários reflexivos, produzidos por bolsistas<sup>7</sup> desse Programa sobre as experiências vivenciadas na parceria com professoras-supervisoras em escolas públicas de educação básica. Nesta seção trataremos alguns excertos desses gêneros, produzidos no decorrer do intervalo de tempo de 2010-2016. Assim, trata-se de um amplo banco de dados, dos quais somente apresentaremos algumas situações pontuais para ilustrarmos como os professores em formação inicial refletem sobre as práticas de ensino de LP, observando se eles conseguiram ressignificar suas práticas de ensino.

Na constituição dos recortes para constituir o corpus analisado, selecionamos os registros de bolsistas que atendiam aos seguintes critérios: o tempo mínimo de dois anos de participação nesse Programa (aspecto importante para uma análise processual da formação); o cumprimento das atividades; o modo reflexivo e criterioso dos registros apresentados nas anotações de campo e diários reflexivos, a assiduidade nas atividades do subprojeto. É importante também ressaltar que o letramento e a formação docente foram os principais enfoques adotados nas atividades desenvolvidas pelos integrantes desse subprojeto.

Na transcrição dos registros para este artigo, preservamos o modo como os professores escreveram, pois quisemos garantir a autenticidade dos registros. Também, por uma questão ética, preservamos a identidade das supervisoras, bolsistas e alunos. Assim, embora as pessoas sejam reais, foram mencionadas com nomes fictícios.

---

<sup>7</sup> Bolsistas de Iniciação à Docência e Supervisor/a são termos adotados nesse Programa para fazer referência aos professores em formação inicial (licenciandos) e professores da formação continuada, respectivamente.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio dos reflexos das mudanças adotadas no percurso histórico de ensino de LP, como também das contribuições do Pibid, podemos conferir em diferentes momentos do trabalho de parceria entre bolsistas e professoras-supervisoras no cotidiano das aulas na educação básica. À medida que relatam as atividades realizadas durante as aulas, os bolsistas refletem sobre suas práticas docentes e indicam ressignificações. Também compreendemos essas práticas de letramento que produzem como possibilidades de eles reconhecerem ou construir espaços de (re)existência em meio às adversidades enfrentadas no contexto escolar. De um modo geral, observamos que os participantes do Pibid vinculam-se assim a uma concepção mais atual do ensino de LP, como na reflexão a seguir em que a bolsista, ao relatar um jogo aplicado em uma oficina que ministrou, declara que cometeu um equívoco na realização da atividade e, ao mesmo tempo, sinaliza alternativas para possíveis experiências exitosas em outros momentos:

A falha ocorreu porque não prestamos a atenção devida ao número de perguntas que havíamos feito e, dessa forma, erramos. É preciso estar atenta a tudo que nos propormos a fazer em sala. Acredito que eles perceberam ou sentiram que algo estava errado. Entendi que o plano de aula não é apenas um guia do que faremos em sala, mas a própria aula. Por isso, deve-se conhecê-lo minuciosamente e discuti-lo previamente (arrependo-me de, quando o plano foi postado no grupo, pensar que não teria nada a acrescentar para a construção da aula), para pensarmos em possíveis imprevistos e evitar certas reformulações apressadas e desnecessárias, como acredito que foi o que ocorreu com a regra de “passar” a pergunta, que poderia ter sido feita da forma que estava prevista (Fernanda, Anotação de campo, 7/7/2014).

Nesse registro de Fernanda, vale enfatizar o modo como ela, numa posição autorreflexiva, reconhece a inadequação que ela e a colega que atuava em parceria cometeram pelo fato de terem apresentado “reformulações apressadas e desnecessárias” numa situação imprevista pelo não cumprimento do plano de aula. Importante mencionar também que ela, embora denomine de “falha” e “erro” o fato ocorrido, não compreendemos, nessa declaração, erro nos termos previstos em uma concepção tradicional de ensino de LP, porém entendemos que ela apresenta o erro como uma alternativa construtiva, como prever o ensino numa concepção interacionista. Isso se confirma quando ela mencione que aprendeu com a experiência: “Entendi que o plano de aula não é apenas um guia do que faremos em sala, mas a própria aula. Por isso, deve-se conhecê-lo minuciosamente e discuti-lo previamente.”

Esse movimento de reflexão e aprendizagem indica que Fernanda concebe a prática de ensino de LP com um caráter dinâmico em que há possibilidades de reformulações, redimensionamentos, construindo-se assim diálogos e reflexões contínuas sobre a prática de ensino realizada, respeitando-se as especificidades de cada realidade, de cada momento sócio-histórico. Ao declarar o que entendeu para evitar repetir em outra prática, a bolsista indica o caráter processual da formação docente, numa perspectiva de contínua aprendizagem.

Nesse sentido, a anotação de campo é um gênero discursivo que permite conhecer a compreensão, as contrapalavras de quem anota (MORAES, 2006). Assim, entendemos que esse gênero permite a expressão das singularidades na construção de diálogos com o outro/leitor e, assim, vincula-se à concepção interacionista de linguagem e ao que propõe a concepção de letramento ideológico (STREET, 2014). Mesmo nas situações em que há ecos da visão tradicional de ensino de LP, ocorrem indícios de transição, como vemos no comentário de Fernanda ao falar sobre momentos de uma aula ministrada pela professora-supervisora:

A professora pediu que João falasse o que respondeu em uma das questões do exercício do livro. Ele respondeu corretamente, mas os outros alunos, e até mesmo João, duvidaram de sua resposta, então a professora disse que eles duvidaram por causa de uma explicação falha que está no livro didático. Pensando na possibilidade dos alunos terem ido à biblioteca apenas para estudar/responder questões do livro didático, senti que a professora teve uma vontade de fazer algo diferente ao passar uma atividade que envolvia a troca de livros da literatura brasileira em quadrinhos e lembrei do que li e ouvi sobre o Ciclo de leitura. Acredito, diante da forma como os alunos reagiram à sala de leitura e à atividade de troca do livro, que as atividades do Ciclo serão bem proveitosas nesta turma e mal posso esperar para que aconteça (Fernanda, anotação de campo, 01/07/2014).

De um modo geral, no trabalho realizado pelo Pibid, observamos que o desafio maior para a adoção de uma perspectiva interacionista de ensino de LP é mencionada com maior incidência pelos professores-supervisores, possivelmente pelo fato de alguns adotarem outra concepção durante há vários anos. Porém é perceptível que, mesmo com os ecos da formação tradicional de ensino, eles começam a apresentar indícios de alterações em suas práticas, como Fernanda menciona ao dizer que a professora reconhece, em concordância com os alunos, uma orientação inadequada no livro didático, expressando assim uma posição de criticidade, como prevê a concepção interacionista de ensino. Outro indício de mudança em processo também se efetiva quando a professora expressa o desejo de as aulas acontecerem em outros espaços do contexto escolar, como a sala de leitura e a biblioteca, inclusive alterando a orientação da aula: “Pensando na possibilidade dos alunos terem ido à biblioteca apenas para estudar/responder

questões do livro didático, senti que a professora teve uma vontade de fazer algo diferente ao passar uma atividade que envolvia a troca de livros da literatura brasileira em quadrinhos”.

Essa decisão adotada pela professora de usar, efetivamente, a biblioteca como espaço para motivar o prazer pelo texto literário, não meramente como espaço para a realização de atividades do livro didático, motiva a bolsista a começar pensar sobre a execução futuras das atividades do Ciclo de leitura: uma das ações mais profícuas realizada pelo Pibid/Letras para incentivar a leitura literária, conforme abordam Pereira (2016) . Esse reconhecimento das mudanças empreendidas pela professora em sua prática de ensino de LP é confirmado em diferentes diários, como em uma aula na qual, preocupada com o fato de os alunos sentirem dificuldades na organização de um texto, ela planejou uma aula para abordar essa questão, porém os alunos não interagiram como previsto, como declara a bolsista Diana:

Às vezes me preocupo quando vejo a professora empolgada com alguma atividade que planeja e que não dá certo. Tenho medo dela desistir de tentar ressignificar suas práticas e querer apenas voltar a fazer o trabalho com o livro didático, pois é assim que (como ela mesma pensa) os alunos estão habituados. Apesar da proposta da aula ter sido legal e da professora ter explicada característica dos elementos dos textos, os alunos estavam muito dispersos... (Diário de Diana, em 27/06/2016).

Essa preocupação de Diana sobre a possibilidade de a professora desistir de propor ressignificações em suas aulas de LP justifica-se porque o processo de transição é muito difícil, sobretudo para quem já atua sob a perspectiva tradicional de ensino há muitos anos. Além disso, há uma grande resistência dos alunos, pais e demais participantes da comunidade escolar. Por vezes, acontece de alguns professores desistirem devido ao cansaço que a implementação de uma nova proposta exige. As alterações na formação dos bolsistas e supervisoras observadas durante a realização de várias ações cotidianas do Pibid nas escolas aconteceram algumas vezes em circunstâncias muito adversas que exigiram um grande esforço para concretizarem o objetivo de um ensino motivador, significativo, como defendiam. Foram circunstâncias em que as vivências da profissão docente se caracterizaram como um modo de (re)existência, vencendo obstáculos e construindo possibilidades de enfrentamento e conquistas, como apresenta a bolsista Sofia em um diário produzido sobre uma das atividades do Ciclo de Leitura:

No dia 19 de julho, uma sexta-feira, decidimos realizar uma discussão sobre os livros que os alunos levaram para empréstimo no dia 22 de maio, sendo essa atividade parte do Ciclo de leitura. Decidimos realizar a discussão nesse dia, pois eles entrariam em recesso, e seria uma boa oportunidade para que eles tivessem mais tempo de ler os livros. Além disso, pretendemos deixar o

Ciclo sempre movimentado para que os livros estejam sempre circulando entre eles e, aos poucos, possam ir adquirindo o prazer de ler. [...] Confesso que não foi um dos melhores dias. Cheguei à escola já com a garganta e a cabeça doendo bastante – consequências de uma virose – e quando entrei em sala eles estavam sentados em fileira, além disso, a professora [supervisora] me comunicou que a bibliotecária ainda não havia chegado, por isso não teríamos como ir para a biblioteca naquela hora (não tínhamos a chave). Eu disse que iniciaria a discussão em sala mesmo e depois nos dirigiríamos à biblioteca para que eles pudessem trocar os livros. Confesso que fiquei bem receosa de pedir para eles formarem um semicírculo (um círculo, na verdade, porque as cadeiras sempre ocupam a sala inteira), pois eles estavam bem quietos em suas bancas, e eu sabia que, ao pedir para mudarem aquela formação, começaria o barulho e as confusões. Para quem já havia chegado cansada e ainda estava sem a dupla para ajudar, aquela formação enfileirada era realmente tentadora. Mas, então, lembrei que, nessa posição, os alunos do fundo sempre se escondiam e a turma interagia muito mal. Resolvi seguir o planejamento: pedi que fizessem um círculo. Claro que aí começou a confusão – arrasta cadeira pra lá, arrasta pra cá, disputa por banca, etc. – e mal adiantava pedir que levantassem a banca para se locomoverem, o barulho das cadeiras era mais alto que minha voz. Bateu uma certa exaustão naquele momento e um quase arrependimento de ter pedido aquele círculo, mas prossegui. [...] Depois de alguma insistência eles começaram a se encaixar no círculo e pude dar início a discussão (Diário de Sofia, em 19/07/2015).

Esse excerto do diário de Sofia é uma importante representação dos desafios cotidianos para a concretização de uma prática de ensino de LP pautada na concepção interacionista. Isso fica explícito na descrição minuciosa e envolvente que ela escreve, talvez com o desejo de atrair o leitor, incentivá-lo a produzir uma “compreensão responsiva” (BAKHTIN, 2011, p. 302) para um efetivo diálogo sobre as suas reflexões acerca das dificuldades enfrentadas naquela experiência docente, sobretudo por estar ainda com resquícios de um quadro de doença. Possivelmente, ela insistiu em ir à escola movida pela seriedade do compromisso assumido com os alunos.

Discordamos do fato de ela ter ido à escola ainda não devidamente reabilitada da virose, porque ela poderia faltar e a supervisora realizaria o trabalho, porém como se tratava de um último dia de aula antes do recesso, ela enfrenta o desafio de não faltar e, principalmente, realizar cada ação em correspondência com as concepções que fundamentam sua prática docente, explícita, por exemplo, na decisão adotada sobre a distribuição das cadeiras: “Para quem já havia chegado cansada e ainda estava sem a dupla para ajudar, aquela formação enfileirada era realmente tentadora. Mas, então, lembrei que, nessa posição, os alunos do fundo sempre se escondiam e a turma interagia muito mal. Resolvi seguir o planejamento: pedi que fizessem um círculo”.

Essa solicitação de Sofia foi movida, como ela declara, pelo intuito de interagir melhor com os alunos, construindo diálogos com todos da turma indistintamente, promovendo maior

interação entre os alunos, e entra ela e os alunos. Ela poderia fazer substituição no planejamento porque, nas diferentes discussões de formação no Pibid, o planejamento era concebido como algo flexível, porém insiste em manter o que haviam planejado. É importante ressaltar que ela essa indica ter decidido pela manutenção do planejamento de modo reflexivo, quando justifica a razão por que considera necessária a organização do círculo, afirmando que, com a formação enfileirada, “a turma interagiu muito mal”.

Essa atitude Sofia indica um distanciamento com a concepção de ensino tradicional, que adota o enfileiramento das cadeiras, por conseguinte, um maior distanciamento entre os alunos, e dos alunos com a professora, principalmente daqueles que ficam no fundo da sala. Concordamos com Signorini (2006, p.57) que os relatos das bolsistas, nas experiências nas escolas, revelam “as vivências, valores e atitudes individuais”, como também promovem reconstruções e ações mais amplas. Na discussão em foco, a escrita das bolsistas desvela o cotidiano das ações docentes nas escolas no contexto de ensino de LP.

O modo reflexivo como os bolsistas relatam as práticas escolares correlaciona-se com outra orientação correspondente com a concepção interacionista de ensino de LP, que é a constituição dos professores como pesquisadores, atuando com criticidade nas diversas práticas de usos da leitura e da escrita no contexto escolar e nas demais esferas sociais. Por isso, a prática contínua de escrita pode desencadear importantes mudanças na formação docente, a partir de dados provenientes de gêneros discursivos em metodologias que propiciem registros autorreflexivos, como anotações de campo e diários. Os reflexos da adoção desses gêneros nas práticas de letramento no Pibid/Letras/Português favoreceram a produção de dados analisados em diferentes trabalhos de pesquisa, como Almeida (2014), Pereira (2016), Santos (2016), entre outros.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise do corpus reitera o que já observamos em outras análises com dados produzidos no trabalho desenvolvido pelo Pibid: trata-se de uma Programa que tem um papel proeminente na formação de professores. Através das ações concretizadas no subprojeto Letras/Português, foi possível observar práticas de ensino de LP que revelam dados potencializadores para transição e ressignificações no cotidiano da prática docente, num trabalho coeso entre professoras e bolsistas. Para desvelar esse cotidiano das práticas de ensino de LP e, por conseguinte, da formação dos professores, a escrita em gêneros discursivos, como o diário e as anotações de campo, propiciou a realização de práticas letradas, historicamente

situadas, nas quais as bolsistas puderam expressar a produtividade dos gêneros nas reflexões que potencializarem diferentes ações para ressignificações da formação docente no ensino de LP.

As práticas de escrita, principalmente do gênero diário, favoreceram para que os bolsistas apresentassem suas observações, comentários, desejos, críticas acerca do trabalho realizado com maior abertura e espontaneidade. Os textos produzidos permitiram uma historicidade do trabalho realizado com nuances singulares sobre a atuação docente de cada supervisora, bolsista, bem como acerca da caracterização das turmas e das escolas participantes do Pibid. Assim, a escrita dos gêneros promoveu o registro da produtividade das mudanças no ensino de LP e na formação de professores.

Outro aspecto que vale ressaltar nos dados analisados é a importância de uma formação assistida em que todos participam efetivamente do trabalho coletivo, num trabalho de uma intensa parceria entre professores em formação inicial (os bolsistas) e professores em formação continuada (supervisoras e coordenadora) no planejamento de ações e atividades, em busca da melhoria da formação no ensino de LP e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

Concluimos nossas reflexões sem a pretensão de esgotar as discussões. Nossos objetivos foram o de desvelar o modo como, na escrita de alguns gêneros sobre as práticas docentes, emergem demandas na e para a formação de professores e para ressignificações do ensino de LP.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Livia Dayane Romão de. **Ethos do aluno considerado indisciplinado no ensino básico**: constituindo olhares dentro da sala de aula. 2014. 46f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAWARSHI, Anis S; REIFF, Mary. **Gênero**: história, teoria, pesquisa, ensino. Tradução Benedito Gomes Bezerra [et al]. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educ.** Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

BUNZEN, Clecio. Ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. **Projeto Temático Letramento do Professor**. 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base. Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971.

Brasil. Ministério Da Educação. Secretaria De Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2000.

Brasil. Ministério Da Educação. Secretaria De Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais+. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2002.

Brasil. Ministério Da Educação. Secretaria De Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006.

BRASIL. Ministério da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MILLER, Carolyn. **Gênero textual, agência e tecnologia**. Tradução e Organização de Judith Chambliss Hoffnagel e Angela Dionisio. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MORAES, Eliana. Tomada de notas: contrapalavras das professoras. In: **Gêneros catalisadores: letramento e formação de professor**. (Org). São Paulo: Parábola, 2006.

PEREIRA, Bruna Wanderley. **Tecendo fios de sentido com a poesia nas experiências do Pibid**. 2016. 40f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

PIETRI, Émerson. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n. 43, p. 70-83, 2010.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Lúcia de Fátima. **As contribuições do Pibid no processo de letramento de professores de Letras: os reflexos da formação nas práticas de escrita**. 2016.70f. Relatório Pós-Doutoral (Pós-Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SIGNORINI, Inês. O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada. In **Gêneros catalisadores: letramento e formação de professor**. (Org). São Paulo: Parábola, 2006.

STREET, Brian V. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 7, p. 465- 484, 2007.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.